

### TRANSFORMAR REALIDADES INCLUSIVAS DESDE PEQUEÑOS TERRITORIOS: UNA OPORTUNIDAD PARA MIRAR AL OTRO

**Objetivo:** buscar alternativas pedagógicas para asumir desde los contextos institucionales y del aula, la inclusión educativa de la población con barreras para el aprendizaje y la participación.

**Metodología:** ejercicio crítico/social. El artículo reflexiona respecto a las posibilidades de apertura de espacios educativos auténticos que respondan a las necesidades contextuales de los educandos con barreras para el aprendizaje y la participación, desde la conversación y confrontación directa con los maestros de la escuela pública en Armenia, Quindío. **Conclusión:** es necesario construir equipos de trabajo que movilicen la inclusión escolar como un asunto propio de las instituciones y no como una tarea de entes externos.

**Palabras clave:** empoderamiento, inclusión, caracterización pedagógica

#### Orígen del artículo

Este artículo es producto de la experiencia investigativa vivida entre el año 2010 y 2013, por docentes de apoyo del municipio de Armenia, Quindío, en la búsqueda de alternativas pedagógicas para asumir desde los contextos institucionales y del aula, la inclusión educativa de la población con barreras para el aprendizaje y la participación.

#### Cómo citar este artículo

Bernal Mejía, A.; Espinal Gutiérrez, A.; Montejo Niño, L. y Peña Fernández, M. (2014). Transformar realidades inclusivas desde pequeños territorios: una oportunidad para mirar al otro. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 54-65.

### TRANSFORMING INCLUSIVE REALITIES FROM SMALL TERRITORIES: AN OPPORTUNITY TO CONSIDER THE OTHER

**Objective:** to seek pedagogic alternatives to assume, from institutional and classroom contexts, the educative inclusion of people with barriers to learning and participation. **Methodology:** critical-social exercise. The article reflects on the possibility of opening authentic educative spaces that meet the contextual needs of students with barriers to learning and participation, on the basis of conversation and direct confrontation with teachers from public schools in Armenia, Quindío.

**Conclusions:** it is necessary to build work groups that mobilize school inclusion as a matter of the institutions and not as a matter of external entities.

**Key words:** empowerment, inclusión, pedagogical characterization



Fecha recibido: 1 de agosto de 2014 · Fecha aprobado: 29 de agosto de 2014

# Transformar realidades inclusivas desde pequeños territorios: una oportunidad para mirar al otro

Ana María Bernal Mejía<sup>1</sup>  
Beatriz Lorena Buitrago Echeverri<sup>2</sup>  
Anna María Espinal Gutiérrez<sup>3</sup>  
Lila Yaneth Montejó Niño<sup>4</sup>  
María del Carmen Peña Fernández<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Psicóloga, Universidad de Manizales. Especialista en Gerencia Educativa, UCM. Docente de apoyo de la Institución Educativa Zuldemayda, Armenia, Quindío. [anamariabernalm@yahoo.es](mailto:anamariabernalm@yahoo.es)

<sup>2</sup>Educadora Especial, U.P.N. Magístra en Educación y Desarrollo Humano, CINDE. Especialista en Educación Personalizada, UCM. Docente de apoyo Institución Educativa Teresita Montes, Armenia, Quindío. [buitragoecheverribeatrizlorena@gmail.com](mailto:buitragoecheverribeatrizlorena@gmail.com)

<sup>3</sup>Fonoaudióloga, UCM. Magístra en Educación, UCM. Docente de apoyo Institución Educativa El Caimo. [annamariaesgu@yahoo.es](mailto:annamariaesgu@yahoo.es)

<sup>4</sup>Educadora Especial, U.P.N. Especialista en Pedagogía, Universidad del Quindío. Docente de apoyo Institución Educativa INEM, Armenia, Quindío. [Limonada0365@hotmail.com](mailto:Limonada0365@hotmail.com)

<sup>5</sup>Educadora Especial, Universidad de Pamplona. Especialista en Educación Personalizada, UCM. Docente de apoyo Institución Educativa Eudoro Granada, Armenia, Quindío. [mariacapf@hotmail.com](mailto:mariacapf@hotmail.com)

## Introducción

### *Contexto y aproximaciones iniciales*

El hecho de que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable y una vez más esto es posible debido solo a que cada hombre es único, de tal manera que con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra en el mundo (Arendt, 2005, p.207).

Con la promulgación de los Derechos Fundamentales de los Niños, la ONU reconoce la *no discriminación* como un principio fundamental y la *educación* como derecho, desde entonces, se empieza a generar una política que permita a todos llegar a la escuela. A partir de allí, varios términos han rondado el proceso de ingreso y

permanencia de los educandos con condiciones diversas a este escenario de socialización. Interesa particularmente en este artículo, revisar estos términos porque tal como nos lo muestra Paz (2008), ellos marcan y demarcan la forma como los hombres se relacionan, comprenden el mundo y comprenden al Otro. En tal sentido, el autor nos dice:

Cosas y palabras se desangran por la misma herida. Todas las sociedades han atravesado por estas crisis de sus fundamentos que son, así mismo y sobre todo crisis del sentido de ciertas palabras. Se olvida con frecuencia que, como todas las otras creaciones humanas, los imperios y los estados están hechos de palabras: son hechos verbales [...] no sabemos en dónde empieza el mal, si en las palabras o en las cosas, pero cuando las palabras se corrompen y los significados se vuelven inciertos, el sentido de nuestros actos y de nuestras obras también es inseguro (p.3).

En primera instancia, las políticas públicas reconocieron la integración como “una opción ideológico cultural en favor de las minorías y en la exigencia social y económica de otorgar igualdad de oportunidades a personas, que al estar en un sistema especializado de educación, terminaban excluidas socialmente” (Marchessi, Palacios y Coll, 2001, p. 24); esperando que el educando pudiera socializar con sus pares y lograr un lugar en la escuela. En este momento del proceso político y social, las instituciones optaron por dos formas de integración educativa: una donde los niños compartían el aula con otros compañeros del aula regular. Y otra, un espacio diferenciado para la población con “discapacidad”, atendido por una maestra particular, compartiendo un colegio común con los demás educandos.

Con base en lo anterior, Armenia, Quindío, como territorio certificado decide conformar aulas de apoyo especializadas y unidades de atención integral (Decreto No. 2082, 1996) en cada núcleo educativo (Decreto No. 1246, 1990), dichas aulas se diseñaron como un espacio físico para atender a los estudiantes, dispuestas con docentes que apoyaban el trabajo pedagógico. Así mismo, se crearon Unidades de Atención Integral en las que se brindaban diferentes servicios orientados por especialistas (Fonoaudiólogas, Psicólogos y Educadores especiales); se ofertaba capacitación

especializada para la atención a estas poblaciones, específicamente a docentes y padres de familia.

Pasaría más de una década antes de reconocer que, a pesar de su permanencia en ella, los niños no alcanzaban procesos de aprendizaje significativos y continuaban siendo invitados de piedra al aula, por tanto, a la participación social y política.

Al visibilizar las brechas de participación y educación de un alto número de niños y niñas que aún se encontraban por fuera de la escuela e intentando modificar la política hacia una configuración desde lo educativo, que mirara al educando no desde su condición de “discapacitado”, característica que connota una condición del sujeto como enfermo; se plantea en la convención de Jomtiem (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990), movilizar el proceso social hacia la configuración de la idea de “*una escuela para todos*”. En dicha idea se parte de reconocer que existen educandos que poseen algunas necesidades educativas diferentes durante el proceso escolar; que estas necesidades pueden ser de tipo transitorio o permanente según las condiciones sociales, culturales y biológicas; y cuando ellas permanecían en el tiempo, a estos educandos era preciso reconocerlos como educandos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Revisado el proceso educativo vivido en los distintos niveles de formación, las investigaciones realizadas en varios contextos a nivel nacional e internacional demostraron que, más allá de las dificultades existentes en el sujeto y sus necesidades de educación, el mayor obstáculo para alcanzar procesos de aprendizaje en los estudiantes no pasaba por su condición biológica o psicológica, sino más bien por las actitudes de los docentes y de los demás actores de su entorno social y educativo, para brindarle oportunidades de participación social. Posteriormente, el término migra de Necesidades Educativas Especiales hacia la categoría “*barreras para el aprendizaje y la participación*”. Este tránsito evidencia que es en la construcción de relaciones, tanto en el contexto educativo como en escenarios ampliados, donde se generan las dificultades reales a los sujetos que presentan socialmente condiciones diversas a las establecidas culturalmente.



Esta nueva configuración de la apuesta política mundial reconoce las barreras para el aprendizaje y la participación como:

Las dificultades que experimentan los estudiantes para acceder a aprender y participar en la institución educativa; de acuerdo con el modelo social, surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan y limitan su participación (UNESCO, 2004, p.14).

Para visibilizar qué tanto las instituciones educativas estaban preparadas para enfrentar esta política, el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (s.f.) diseña como estrategia el Índice de Inclusión y la Guía 34, de la primera:

[...] que contribuyan a mejorar las oportunidades de acceso, permanencia y promoción en la institución educativa para todos, las niñas, niños jóvenes y adultos de su comunidad, independientemente de su condición familiar o personal (discapacidad, pobreza, etnia, cultura, procedencia, sexo o cualquier otra) (p.9).

Y la segunda, como instrumentos que garantizaban el reconocimiento de los procesos y procedimientos a seguir en la consecución de una cultura inclusiva.

Sin embargo, el MEN confió que a través de estas herramientas, las instituciones tendrían suficientes

**Con la promulgación de los Derechos Fundamentales de los Niños, la ONU reconoce la no discriminación como un principio fundamental y la educación como derecho.**

luces para transformar paradigmáticamente la mirada configurada del otro y resolver las inquietudes sobre inclusión educativa (cultura, política y prácticas pedagógicas).

Siguiendo estos lineamientos, el equipo del municipio diseña una ficha de asistencia técnica para acompañar a las instituciones en procesos y procedimientos, que evidenciaran de manera específica las transformaciones en la comunidad educativa.

Aplicado el índice de inclusión y reconocidos los abismos relacionales entre los distintos actores de la comunidad educativa, se pudo verificar que no bastaba con la instrumentalización de la inclusión para garantizar una participación del sujeto en condiciones diversas. Esta tecnificación terminaba convirtiendo la inclusión en otra mercancía, al respecto Ospina (2012) considera que:

Vivimos en la era mundial de las mercancías, y todo se convierte en mercancías, como lo anunciaron los profetas del siglo XIX. No solo los bienes de consumo, también la educación, la salud, la recreación, el sexo, la guerra, la religión, el descanso, el contacto entre los seres humanos,

el conocimiento, la información, todo se vuelve mercancía: el mundo se vuelve en un inmenso supermercado donde hasta los sacerdotes tienen que correr a celebrar sus oficios en las escaleras de los centros comerciales, para que ni siquiera la fe detenga las maquinarias incansables de la producción y la acumulación (p.12).

### *La brecha política y lo político contextual*

Aunque en materia de política pública internacional y nacional, el ejercicio de inclusión está sustentado en una visión basada en la diversidad como valor, entendiendo la participación ciudadana como un proceso de recuperación del Otro desde su diversidad; aún existe una brecha enorme entre el discurso político y las realidades contextuales, sociales, técnicas y pedagógicas vividas en el ámbito escolar.

Tal como lo señala Rattero (2002):

Es que la propuesta de escuela pensada desde el universal –todo a todos de igual manera en el mismo tiempo y con el mismo resultado- está, desde su concepción condenada al fracaso. Todo aparece de tal modo y ordenado de antemano y despojado de misterio que se despoja también de vida. No hace lugar a la experiencia, la multiplicidad y particularidad en sus propios colores y formas (p.174).

Particularmente nos interesa señalar algunas tensiones aún latentes:

*Un proceso de identificación y caracterización basada en la tipificación.* Según el MEN, el Sistema de Información de Matrícula [SIMAT]: “[...] es una herramienta creada para facilitar el reporte exacto por parte de las Secretarías de Educación, de los niños y niñas que se matriculan en las instituciones educativas del país” (Resolución 166 del 2009). En este reporte se presentan tipificados los educandos desde su “discapacidad”, siendo un poco contradictorio, si se tiene en cuenta que los conceptos de “discapacidad” y “necesidad educativa especial” han evolucionado, desarrollando conceptos más sociales y contextuales explicados anteriormente.

El registro toma como base un diagnóstico médico al que en muchas ocasiones no accede el educando por su vulnerabilidad social. A partir de

### **Aún existe una brecha enorme entre el discurso político y las realidades contextuales, sociales, técnicas y pedagógicas vividas en el ámbito escolar.**

este diagnóstico se “ nombra ” al educando para así generar acciones específicas y validadas por el MEN, con el fin de acceder a rubros vigilados cuidadosamente por el Estado, dejando a un lado las necesidades pedagógicas esenciales, que por contexto y pretexto aún no han recibido lo pertinente en atención educativa. Como lo referencia Castel (2000)

[...] finalmente, la tercera modalidad de práctica excluyente consiste en segregar incluyendo, esto es, atribuir un status especial a determinada clase de individuos, los cuales no son ni exterminados físicamente ni reclusos en instituciones especiales... Esta forma de exclusión significa aceptar que determinados individuos están dotados de las condiciones necesarias como para convivir con los incluidos, solo que en una condición interiorizada, subalterna, desjerarquizada [...] La exclusión desaparece como “problema para volverse solo “dato”. Un dato que arroja cifras y que a la vez arroja nombres, rostros sin rostros, indocumentados y sufrimientos (p.78, citado en Gentili 1997, p.4).

*Unas representaciones sociales que enmarcan la barrera en la condición del sujeto y no en la configuración de la relación social.* A pesar de las movibilidades en materia jurídica de estas representaciones sociales de la realidad, que intentan mover formas de regulación social en la cultura, aparecen solo como eufemismos para nombrar lo mismo, las condiciones reales de la sociedad no cambian. Por esto, en el ámbito cultural todos estos términos y modos de comprender al sujeto y sus relaciones, son utilizados indiscriminadamente para referirse a él y su contexto. Es así como en materia de acción política, las estrategias vividas van desde la conmiseración y asistencialismo, hasta la búsqueda de responsabilidad social como alternativas para dar respuesta a esta construcción de una nueva sociedad.

*El parámetro de cumplimiento legal basado en la igualdad y no en la equidad.* Bajo la premisa de una escuela para todos, las instituciones educativas del país hicieron de esta consigna un ejercicio

de homogeneidad, donde sus diferencias eran normalizadas y sus necesidades particulares adaptadas a un estándar ya establecido, sometiendo a los educandos con sus diferencias a "ajustarse" permanentemente a las condiciones que impone la lógica, para ser mirados desde su carencia, pues jamás se les ofertan condiciones adecuadas para acceder igualitariamente a los derechos, pero se les hace ver como quienes acceden a ellos por estar con otros que lo sustentan. Así pues, la escuela dejó de ser una escuela para todos y se convirtió en todos a una escuela. A pesar que en materia de política pública la Declaración Mundial de Educación Para Todos (UNESCO, 2009) propende por:

Extender y mejorar la educación de la primera infancia; lograr que todos los niños completen una enseñanza primaria gratuita obligatoria de calidad antes del 2015; velar por la preparación de jóvenes y adultos a la vida activa; aumentar en un 50% el número de adultos alfabetizados antes del 2015; suprimir las disparidades entre los sexos en la enseñanza antes del 2015; mejorar la calidad educativa especialmente en lecto-escritura, matemáticas y en competencias prácticas (p.15).

*En términos de la evaluación y la enseñabilidad.* Hay una representación social del educando con barreras para el aprendizaje y la participación que llevan a minimizar el currículo, mirándolo desde la discapacidad y no de las condiciones reales del sujeto. Se mantiene la visión curricular basada en la discapacidad del sujeto, tal como lo menciona en su obra Brennan (1990):

Hay alumnos con necesidades educativas especiales que no requieren un currículo especial. Esto no quiere decir que el currículo principal no deba ser examinado en función de sus necesidades especiales. Hay otros alumnos para los cuales es esencial un currículo especial, pero de esto no se deduce que sean incapaces de participar en el currículo principal. Una minoría de alumnos pueden ser incapaces de participar en el currículo principal, pero esto no significa necesariamente que puedan beneficiarse del currículo planificado u oculto mediante la interacción con los otros alumnos (p.65).

*Falta de una formación docente y pocos tiempos para su cualificación,* obligándoles a laborar en aulas sin las herramientas necesarias para dar

respuestas acordes a las condiciones de los sujetos. A pesar de ser planteado desde la Ley 115 (MEN, 1994), el acompañamiento de personal con formación especializada y la promulgación en posteriores disposiciones (Decreto No.366, 2009) de capacitación permanente de los mismos para afrontar este reto educativo, el informe financiado por la Fundación Saldarriaga y Concha (Gómez, 2010) muestra cómo esta no deja de ser otra de las tantas promesas no cumplidas

La ley habla que la escuela, el establecimiento educativo debe contar con un adecuado apoyo pedagógico, y un adecuado apoyo, significa un número apropiado de docentes debidamente formados y capacitados para trabajar con personas con discapacidad, del total de personas registradas que asisten a un establecimiento educativo, el 50,4% manifiestan que no cuentan con este tipo de apoyo [...] No se cuenta con los docentes necesarios, muchos desconocen o se espantan frente a la discapacidad los que de manera conscientes quieren apoyar el procesos no saben ni tienen los recursos que les permita como hacerlo (p.76).

## Método

Hay una relación entre el método como camino y la experiencia de búsqueda del conocimiento entendida como travesía generadora de conocimiento y sabiduría, en *Notas de un método*, María Zambrano habla de una metafísica para la experiencia, aquí señala peculiaridad de un método camino para transitar la experiencia de la pluralidad y la incertidumbre, experiencia que hoy la educación debe favorecer, en directa relación con la revelación de la multiculturalidad, de las sociedades en el seno de la planetarización (Morín, Roger y Motta, 2002, p.15).

Evidenciadas estas tensiones como dispositivos que permiten pensar nuevamente la escuela, el equipo de investigación se dispuso a generar estrategias que acortaran las brechas existentes entre la política pública y la acción política; en esta dirección, el ejercicio metodológico que se privilegió fue de corte crítico/social, en tanto reconocía que la inclusión educativa no se construye desde el discurso, sino desde la acción; esto significa que para su construcción es necesario reflexionar sobre esa configuración

de discurso como representación social. Por esta razón, la estrategia de reflexión/acción estuvo marcada por la comprensión de la representación social que habitaba en cada maestro y la apuesta por movilizar esa representación hacia nuevas formas de ver al Otro como lo manifiesta Arendt (2005)

[...] sin el acompañamiento del discurso la acción no solo perdería su carácter revelador sino también su sujeto [...] mediante la acción y el discurso los hombres muestran quiénes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano (p.208).

#### 4 Fases de la investigación

**Durante la fase uno**, el equipo de trabajo se propuso movilizar, a partir de la reflexión, las prácticas educativas hacia los nuevos paradigmas de inclusión y para ello diseñó cuatro talleres, tendientes a dar respuesta a esta necesidad en el territorio.

Taller 1. Cultura inclusiva. Se pretendía partir de las representaciones sociales de los docentes y su malestar con la política pública, para generar reflexión frente a este posicionamiento como una barrera a la hora de acercarse al sujeto en situación de discapacidad. Para lograr su movilidad, se parte de provocaciones a través de algunas pinturas sugestivas del pintor ecuatoriano Guayasamin (*Las manos de América Latina, Fragmentos de vida, Abraza Brasil, Ecuador y Acnur*), con las que se abría el debate sobre el lugar de nuestros niños en el ámbito social y el malestar del docente representados en el grito y la desidia institucional. A partir de allí, se pide al docente que haga manifiestas algunas de las incongruencias que en materia de inclusión educativa considere son su mayor obstáculo. Posteriormente, se le solicita que nombre y adjetive a ese Otro que en algún momento se convierte en su piedra en el zapato y le genera malestar, tanto en el ámbito educativo, como en los demás escenarios de formación. Estas palabras recogidas y puestas en discusión se convierten en materia de reflexión sobre nuestras prácticas y el poder de la lengua a la hora de construir cultura; tal como lo expresa Paz (1997)

Los hombres somos hijos de la palabra. Ella es nuestra creación; también es nuestra creadora:

sin ella no seríamos hombres [...] El lenguaje nos da el sentimiento y la conciencia de pertenecer a una comunidad. El espacio se ensancha y el tiempo se alarga: estamos unidos por la lengua a una tierra y a un tiempo. Somos una historia (p.21).

Taller 2. Caracterización de aula. Con este se pretendía movilizar al docente en su papel de mediador cultural en el proceso de regulación social para develar en las relaciones grupales, cómo ellas afectan la permanencia, convivencia y participación de los sujetos que habitan el aula. Se parte de la idea que estas relaciones más allá de estar constituidas desde los discursos académicos, son portadas por el maestro como una herencia paradigmática "del maestro que le educó"<sup>1</sup> y desde allí estructura la relación con sus educandos. Es decir, cada docente porta consigo una escuela que habita en su corazón plasmada de gestos, movimientos representaciones y ella se convierte, en la mayoría de los casos, en el obstáculo para mirar a Otros desde el extrañamiento. Como nos lo enseña Paz (2008)

Gestos y movimientos poseen significación. Y en ella están presentes los tres elementos del lenguaje: indicación, emoción y representación. Los hombres hablan con las manos y con el rostro. El grito accede a la significación representativa e indicativa al aliarse con esos gestos y movimientos. Quizá el primer lenguaje humano fue la pantomima imitativa y mágica (p.4).

Admitir que la posibilidad de participación e inclusión social del Otro en cualquier espacio, pasa por el reconocimiento que desde la configuración de mundo hace el sujeto con quien se relaciona, como lo muestra Taylor (1993)

En estos últimos casos, la exigencia de reconocimiento se vuelve apremiante debido a los supuestos nexos entre el reconocimiento y la identidad, donde este último término designa algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano. La tesis es que nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad

<sup>1</sup>Las comillas son nuestras.

que lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido (p.20).

Usualmente, el sujeto se relaciona desde los paradigmas establecidos en su propia historia; romper con ellos implica realizar un proceso de objetivación del propio lenguaje que permita hacer conciencia histórica del lugar que a cada uno se le concede y se le es concedido como un asunto, más allá de la condición biológica del otro. La condición del sujeto es el producto de la relación e implicancia con ese otro que le habita; marcado por pequeños gestos, frases e instrucciones aprendidas de manera inconsciente.

De ahí la necesidad de recuperar a través del lenguaje escénico, los gestos más significativos que habitan aun en su aula como heredad de sus tiempos de estudiante para hacer conciencia de las relaciones tejidas en el aula actual.

Taller 3. Caracterización pedagógica. Orientado hacia el reconocimiento de una ausencia en el aula de hoy: la posibilidad del docente de “conversar” con sus educandos y generar diálogos abiertos que propicien conocimiento y la participación real de los sujetos que comparten un aula. Por ello, en el proceso de formación se toma como referencia el estudio hermenéutico de Gádamer (1984), llevado a la didáctica desde su provocación a la conversación para generar posibilidades de comprensión y reconocimiento del Otro. Tal como nos lo dice el autor:

Acostumbramos a decir que “llevamos” una conversación, pero la verdad es que, cuánto más auténtica es la conversación, menos oportunidades tienen los interlocutores de “llevarla” en la dirección que desearían. De hecho, la verdadera conversación no es nunca la que uno habría querido llevar. Al contrario, en general sería más correcto decir que “entramos” en una conversación, cuando no que nos “enredamos” en ella...He aquí lo que caracteriza las relaciones de los seres humanos. Estas se realizan especialmente en una conversación que no quiere ni persigue otra cosa que compartir el propio punto de vista con el otro, o medirlo por el rasero del otro y comprobar así su solidez a partir de la respuesta que nos llegue (p.464).

A partir de esta conversación, se espera que el docente reconozca las distintas condiciones que afectan el aprendizaje del sujeto puesto que, a pesar de la existencia de diagnósticos médicos que confirman algunas condiciones propias de los educandos convertidas en barreras biológicas para el aprendizaje y la participación, dicho diagnóstico no le permite al maestro reconocer los obstáculos epistémicos vividos por el niño para aprender. Por tanto, resulta necesario realizar una valoración pedagógica que permita conocer sus características educativas y las contingencias institucionales y contextuales para brindar una atención pertinente al educando. Intentando ofrecer al docente una herramienta que direcciona de manera más sistematizada e integral esta valoración, el equipo de trabajo genera un instrumento con las siguientes categorías que invitan al maestro a través de la conversación a reconocer los educandos desde los siguientes elementos:

El **nivel de competencia curricular**: el maestro intenta reconocer cuáles de los saberes propios de su área alcanza el educado para resolver situaciones problemas. Sin embargo, a veces desde los saberes propios de la ciencia, no logra identificar cuáles son las causas que se convierten en obstáculo epistémico, lo cual nos lleva a mirar las bases de configuración de pensamiento que le permiten aprender los saberes específicos; de allí la necesidad de hacer un alto en el camino y mirar detenidamente cómo ha sido el **proceso de adquisición del lenguaje** en el niño como herramienta fundamental para configurar pensamiento.

Hecho este recorrido, el maestro puede encontrar vacíos lingüísticos producto de otros procesos básicos alterados que generaron rupturas en la adquisición y organización del lenguaje y el pensamiento; a estos se les reconoce como **los procesos cognitivos básicos (senso-percepción atención y memoria)**. Para la adquisición de estos procesos, todo sujeto requiere del desarrollo de estructuras basadas en el movimiento; de allí la necesidad de valorar su desarrollo motor.

Por otra parte, si bien dichas estructuras de pensamiento pueden no estar alteradas, las condiciones contextuales del educando podrían convertirse en un obstáculo para aprender, de allí que, además de verificar en la dimensión cognitiva,

al educando se haga necesario también verificarle su dimensión socio-afectiva; por esta razón, dentro de la caracterización también se visibilizan sus niveles de autonomía para responder a las tareas escolares, condiciones contextuales del aula, del entorno escolar y de la familia; los estilos de aprendizaje se refieren a

[...] contrastes intra-individuales consistentes de habilidades que atraviesan diferentes dominios del sujeto [...] en la medida que se refleja en la organización y control de la atención, el impulso, el pensamiento, y el comportamiento, el estilo cognitivo cruza la frontera de los dominios de la actividad humana para reflejar diferencias no solo en los dominios propiamente perceptuales y cognitivos, sino también en los sociales y afectivos, lo cual sitúa este concepto del general de personalidad (Ederich, 2004, p.10).

También, estos estilos de aprendizaje, en algunas ocasiones, no se corresponden con la modelación del docente, de manera que ello también permite evidenciar las barreras vividas por el educando para aprender desde la dimensión socio-afectiva. Hacer todo este recorrido permite al maestro encontrar dónde aparece el obstáculo epistémico del educando, y a partir de allí, generar alternativas de acompañamiento pedagógico para él (flexibilización curricular). Esta flexibilización curricular no siempre puede ser resuelta única y exclusivamente dentro del entorno del aula, sino que requiere del compromiso y participación de los distintos actores del sistema escolar para pensar las acciones dentro y fuera del aula, es decir, en todo el sistema escolar, como ecosistema que debe regular sus relaciones.

Taller 4. Lineamientos curriculares. Pretendía hacer un primer acercamiento desde la caracterización pedagógica a los lineamientos propuestos por el MEN (2006), dado que ellos son el referente fundamental para generar acuerdos sociales sobre los saberes y necesidades que se quieren legar a generaciones venideras: "Se espera que estos: a. Orienten la incorporación de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones; b. Garanticen el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes" (p.10). Sin embargo, de acuerdo con lo evidenciado en un primer acercamiento a los docentes, existen

fuertes vacíos en su formación desde el saber específico.

**En la fase 2**, el equipo implementó los talleres diseñados en todas las 32 Instituciones Educativas del Municipio de Armenia, durante el año 2011.

**Durante la fase 3** se realizó la sistematización y reflexión a partir de los talleres realizados. En esta fase se recogieron algunos de los gestos, lamentos y malestares más significativos y sentidos por los docentes del municipio, como también algunas de las dificultades mencionadas a la hora de poner en práctica los instrumentos de caracterización pedagógica y caracterización de aula. Este diagnóstico permitió generar procesos de acompañamiento individual a los docentes de las distintas instituciones del municipio.

**En la fase 4** y derivado del proceso de reflexión y análisis, se diseñó y ejecutó un plan de acompañamiento individual para los docentes participantes. Dicho acompañamiento se desarrolló a través de estudios de caso de sus educandos, donde además de analizar los procesos pedagógicos propuestos, se invitaba al maestro a reconocer su lugar en estas construcciones de realidad que favorecían o entorpecían los procesos de inclusión educativa.

## Resultados

Trascurridos tres años de compartir experiencias y sensaciones de la condición de ser maestros en estos tiempos, muchos son los aprendizajes que difícilmente pueden consignarse en tan corto espacio para narrarse; no obstante, la posibilidad de encuentro a veces alegre y bien recibida, a veces acompañada de la desidia de ¡otra reunión más para hacernos cumplir complementarias! y otras miles de expresiones que hablan de la necesidad de leer esta habitancia que es la escuela, podría decirse que los elementos que a continuación se nombran, más que resultados, se convierten en bitácora para anidar nuevos sueños y pensar nuevos caminos a trasegar en este asunto de construir una cultura inclusiva. Las señales más dicentes desde nuestras miradas fueron:

### *Empoderamiento del maestro*

El ejercicio realizado ha permitido generar dentro de las instituciones educativas un reconocimiento de la importancia de una visión pedagógica del educando, posicionando al maestro como profesional que tiene un lugar y una voz importante e igualmente valiosa a la de los profesionales en salud a la hora de valorar a los educandos, y no solo jugar el rol de ejecutor de estrategias sugeridas, desde los distintos ámbitos de la sociedad.

### *Elaborando el malestar para convertirlo en posibilidad de acción*

El reconocimiento del docente de algunas regulaciones del sistema que afectan la relación con sus educandos y convierten un malestar social en rupturas relacionales con el Otro, permiten situar al maestro más allá de la jurídica y ponerse en situación humana para mediar de manera menos impulsiva y visceral su relación con ellos. Los ejercicios planteados en los talleres de cultura inclusiva, permitieron a los docentes acercarse a esta dinámica para encontrar caminos, a través del lenguaje, que rompan con barreras propiciadas desde su condición de trabajadores.

### *Las caracterizaciones pedagógicas realizadas a los educandos*

Si bien fueron pensadas como instrumentos que permitieran valorar elementos pedagógicos fundamentales del educando, estas más que una valoración completa del estudiante, se convirtieron en una radiografía para comprender los vacíos formativos del maestro y a partir de allí brindar un acompañamiento individual más asertivo desde la construcción de realidad del docente.

### *Los talleres*

Permitieron confrontar tanto a los docentes invitados como a los ponentes, en "reflexión" sobre el lugar que se ocupa a la hora de pensar el proceso educativo y la necesidad de romper con la relación experto/ inexperto, para situarse en condición de pares académicos y así lograr una auténtica conversación. El acercamiento desde los casos particulares permite fracturar un poco la condición de solo receptor en el que cotidianamente se había puesto al maestro y

le invita a pensar colegiadamente estrategias pedagógicas alternas para sus educandos. Así logra *de-construirse* las nociones de capacitación de docentes y la evaluación de educandos como dispositivos de control del sistema; movilizándose hacia una construcción de estos dispositivos como referentes valiosos para pensar el acto educativo.

### *Los conversatorios*

Pusieron en evidencia la dificultad que genera en la creación de entornos educativos adecuados, el situar el estándar como meta y no como referente. La caracterización pedagógica y el ejercicio de acompañamiento provocan al maestro a pensar al sujeto más allá de las pruebas estándar para entrar a mirarlo desde su contexto y situación biográfica, que supera el dato y el estándar. Esto abre una oportunidad para construir una política desde la equidad rompiendo con las lógicas de igualdad instauradas. Este reconocimiento conduce al maestro a resistir la tensión que se ejerce desde las políticas ministeriales y su contexto real, obligándolo a asumir un posicionamiento político frente a su quehacer, exigiendo de él una responsabilidad con el Otro que va más allá del cumplimiento laboral.

### *Apoyo de la administración*

Gracias al aval de la administración municipal para abrir espacios y permitir la creación de los procesos de formación desde la base, y no desde entes externos que se presentan como expertos, este proceso pudo realizarse en todo el municipio y se convierte en política pública de inclusión educativa para el territorio.

## **Retos y Horizontes**

Recuperar la esencia de lo pedagógico desde nuevos instrumentos, puede convertirse con el tiempo en instrumentalizaciones de una relación que es necesario tejer día a día con el asombro, la pregunta, la mirada desde afuera de muchos actores. El gran reto después de vivido este proceso de construcción conjunta maestros-docentes de apoyo-investigadores, es lograr mantener dichos insumos como una provocación para conversar, valorar, reconocer y contravenir los

órdenes establecidos; para mirar siempre al Otro desde otro lugar, que por ser excluido, nos hace también excluidos de alguna manera.

Librarlos de la tentación instrumentalizada del sistema, obliga al equipo a recuperar con guantes de seda cada gesto, acto, palabra y acción no como un formato más a llenar, sino como una provocación al cambio para educarnos conjuntamente, cuánto aprenden los pares y cómo hacer de esta cohabitancia un lugar real para vivir juntos aunque diferentes. El reto es pues mantener tal como nos lo refiere Touraine, el espíritu a vivir como sujetos políticos: “*flores silvestres que no crecen en invernaderos*” (1998, p.256).

Mantener este espíritu y liderazgo dentro de la escuela, implica construir equipos de trabajo que movilicen la inclusión escolar como un asunto propio de las instituciones y no como una tarea a cumplir para entes externos. Esto es, la inclusión requiere dolientes y cada vez ellos son tan escasos como los sujetos políticos que la habitan.

## Referencias

- Arendt, H. (2005) *La condición humana*. España: Ed. Paidós Surcos.
- Asamblea general de la Organización de las Naciones Unidas. [ONU]. (Noviembre 20 de 1989). *Convención sobre los derechos del Niño*. Recuperado de: <http://www.margen.org/niños/derech8b.html>.
- Brennan, K. (1990). *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid España: Ed. Siglo XXI.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Estrategias de apoyo a la gestión académica con enfoque inclusivo. Documento No.3*. Convenio 363 de 2005, 239 de 2006, 093 de 2007. MEN/ Tecnológico de Antioquia.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *SIMAT. Sistema Integrado de Matrícula*. Recuperado el 17 de febrero de 2014, de <http://www.sistemamaticulas.gov.co/ayuda/whnjs.htm>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115. Ley General de Educación*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Introducción de Estándares Básicos de Competencia*.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 366. *Organiza el Servicio de Apoyo Pedagógico para la Atención de la Población con Discapacidad y Talentos Excepcionales en el Marco de la Educación Inclusiva*.
- Ederich, C. (2004) “Estilos Cognitivos en la dimensión de independencia-dependencia de campo - influencias culturales e implicaciones para la educación”. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF]. (s.f.). *Convención sobre los derechos del niño* Recuperado el 20 de enero de 2014, de [http://www.unicef.org/spanish/crc/index\\_protocols.html](http://www.unicef.org/spanish/crc/index_protocols.html)
- Gádamer, G. (1984). *Verdad y método II*. Salamanca: Ed. Sígueme. S.A.
- Gentili, P. (1997). “La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento”. Ponencia presentada el 20 de setiembre en el Paraninfo de la Universidad. Laboratorio de Políticas Públicas,

- Universidad del Estado de Río de Janeiro. Recuperado el 28 de febrero de 2014, de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili.pdf>
- Gómez, J. (2010). *Discapacidad en Colombia: Reto para la inclusión en capital humano*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha. Recuperado el 24 de febrero de 2014, de [www.colombialider.org/wp-content/uploads/2011/03/discapacidad-en-colombia-reto-para-la-inclusion-en-capital-humano.pdf](http://www.colombialider.org/wp-content/uploads/2011/03/discapacidad-en-colombia-reto-para-la-inclusion-en-capital-humano.pdf).
- Marchessi, A.; Palacios, J. y Coll, M. (2011). *Desarrollo Psicológico y Educación 3. Trastorno del desarrollo y Necesidades Educativas Especiales*. España: Alianza Editorial.
- Morin, E; Roger, E. y Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria*. Valladolid: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (s.f.). *Índice de inclusión*. Recuperado el 13 de febrero de 2014, de [www.unesco.org/education/countryreport/home\\_esp.html](http://www.unesco.org/education/countryreport/home_esp.html)
- Ospina, W. (2012, 16, 09). *El trabajo y el futuro I*. EL ESPECTADOR.
- Paz, O. (1990) *.Hombres en su siglo*. Barcelona: Ed. Seix Barral.
- Paz, O. (1997). *Palabras preliminares*. Recuperado el 24 de febrero de 2014 de [http://www.poeticas.com.ar/Directorio/Poetas\\_miembros/Octavio\\_Paz.html](http://www.poeticas.com.ar/Directorio/Poetas_miembros/Octavio_Paz.html)
- Paz, O. (2008). *El lenguaje*. Recuperado el 25 de febrero de 2014 de <http://www.enfocarte.com/3.21/poesia5.html>.
- Rattero, C. (2002). *El fracaso de la escuela en su "para todos"*. Recuperado el 14 de febrero de 2014, de [www.ensagarna.ers.Infd.edu.ar](http://www.ensagarna.ers.Infd.edu.ar)
- Rattero, C. (2009). La pedagogía por inventar. En: Skliar, C. y Larrosa, J. *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homosapiens.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado el 24 de febrero de 2014, de [www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/taylor.pdf](http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/taylor.pdf)
- Touraine, A. (1998). *Podemos vivir juntos*. Buenos Aires: Editorial FCE.
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado el 15 de febrero de 2014, de [www.unesdoc.unesco.org/images/0012/00127583s.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/00127583s.pdf)
- UNESCO. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las Escuelas*. Santiago de Chile.
- UNESCO. (2009). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. Resumen. Superar la desigualdad: porque es importante la gobernanza*. Recuperado el 15 de febrero de 2014, de [unesdoc.unesco.org/imagenes/0017/001776/177609sf.pdf](http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0017/001776/177609sf.pdf)